

# 通信教育を捉える視座とは

——「へだたり」の再定位——

古 壕 典 洋

## 【抄録】

本稿の目的は、通信教育を捉える視座の探求にある。通信教育を考察の対象に据えるのは、現在の再帰的近代化の進展が要請する新たな学びのあり方、すなわち個人が自らに固有で多様な時間・空間を生きながらも、それでいて他者と多層的に関係を取り結ぶことによって知が生成される学びのあり方の原型を通信教育に観て取れるためである。考察は「へだたり」を主題として、通信教育におけるコミュニケーションや、そこにおける言語や文字というメディアをめぐって展開され、文字言語による意味基準と行為とのあいだに「へだたり」の存在が見出される。

キーワード：通信教育，へだたり，メディア，コミュニケーション，言語

## 1. 問題の所在

私たちは息を吸い食物を咀嚼すること、つまりは他者を享受することで私であり続ける。この自己保存の過程は同時に身体の老いと不可分であるため、身体としての私が不断に私の同一性からずれてゆく過程でもある。それゆえ、自らに対して差異を有し享受により存在する私は、私に先立ってつねにすでに在る他者と相関することで存在している。エマニュエル・レヴィナス（1978=1999）によれば、こうした対他関係において私が在るのは、〈顔〉という互いが全身的に与えられている対面関係での場においてである。

この〈顔〉という場での、人びとの生のあり方と「教える一学ぶ」営みとの関係を問うてきたのが教育学である。例えば、純粹贈与という共約不可能な出来事とそれと対称を成す交換の物語との緊張関係から教育における生成変容を論じる試み（矢野2008）や、他者への想像力と相互承認関係に基づく個人の学びそのものが、地域コミュニティの自生的な形成でもあるような生涯学習のあり方を探る試み（牧野2014）、ポスト冷戦期における新しい教育一雇用一福祉の関連構造を視野に収めた教育の制度的・理論的枠組みの構築（広田・宮寺編2014）などの探求が今日まで積み重ねられてきている。

ところで、再帰的近代化の進展する現在は、個人の選択や意思決定の機会が拡大しながらも、他方でその決定を支える家族、職業集団、階級、エスニシティ、地域集団といった社会的な基

盤自体が不確実性を帯びた可変的なものになっている状況下にある。それゆえ、現代における生の構想というプロジェクトは、リスクを伴った再帰的な営みであるとされる (cf. 鈴木 2015)。この再帰的近代化の進展は、時間・空間の縮減や膨張という構造的再編を伴うものであるため、社会における知の形式に原理的な変容をもたらしている。すなわち、知の形式が、学校を介した画一的で均質化された知的資源の分配や所有から、個人固有の場を起点とした自己の選好に基づく資源の組み換えという生成や循環へと変容しており、そして知を生成する行為者が複数化や流動化しさらには多元化しているのである。例えば、eラーニングやMOOC (ムーク) などの教育・学習形態の隆盛は、こうした事態を象徴していると言えるだろう。

したがって、再帰的近代化の進展とは、私たちと時間・空間との関係のあり方、そしてその関係から産出される教育・学習行為のあり方に再審を要請することを意味する。それゆえ、いま問われるべきは、個人が自らに固有で多様な時間・空間を生きながらも、それでいて他者と多層的に関係を取り結ぶことによって知が生成される学びのあり方である。換言すれば、従来の〈顔〉という場における学びとは別様の学びを探究すること、すなわち、教室のような均質な時間・空間の下での声のコミュニケーションのみではなく、対面を前提としない行為者同士の文字のコミュニケーションによる学びの構想が要請されているのである。

## 2. 本稿の目的

そこで本稿は、この対面を前提としない行為者同士の文字のコミュニケーションによる学びとして、通信教育に焦点を当てながら、その通信教育を捉える視座についての考察を行うことを目的とする。本稿で対象とする「通信教育」とは、「伝統的」と表されるような、物理的に離れている教育者と学習者間の、主に郵便を介した文字による教育的コミュニケーションである教育・学習形態を指す。ただし、本稿は通信教育の具体的実践に分け入って考察を行おうとするものではなく、個別具体の様相を考察する手前の、その考察を導く理論的な基礎を整備することを目指している。

しかし、なぜいま通信教育なのか。現在は、活字本や新聞といった書記メディアに基礎づけられた人びとのあり方や知の生成という「グーテンベルクの銀河系」の磁場が相対化され、遍在するデジタル・メディアを背景とした人間の存在や知の生成を問う「知のデジタル展開」が模索されている只中にある (cf. 石田2015)。こうした知の転換点にあって、本稿でグーテンベルクの銀河系の作用圏内にある伝統的な通信教育にあえて注目するのは、通信教育の核心である「読むこと・書くこと」の機能が現在の知のデジタル展開の基層の一部を成していると考えられること、そしてそこに、個人が自己に固有な時間・空間で学びながらも、他者と多層的な関係を形成することで知を生成するという新たな学びのあり方の原型を窺て取ることができるとためである。

さて、この通信教育に関する研究は、決して多くはないが蓄積されている。例えば概念研究では、通信教育から遠隔教育への概念的連続性と不連続性を指摘した鈴木克夫（1999a）の論考や、戦後社会教育学の通信教育研究では個人学習概念の受容による教育・学習の自由を基にした形態・方法論の隆盛と教育・学習主体論の退潮を指摘した古壕典洋（2011）の考察がある。制度的観点では、戦後の通信教育制度創設が社会教育局調査課と民間情報教育局との共同作業であったことを明らかにした大村恵と韓民（1990）の考察や、戦後の大学通信教育の制度的変遷をまとめた鈴木（1999b）の整理、制度創設期の大学通信教育におけるスクーリングの構造的矛盾に焦点を当てた古壕（2012a）の考察がある。さらに方法論や機能論の観点からは、通信教育の教育・学習方法は陶冶と教化の中間形態であるとする藤岡英雄（1980）の考察や、生涯学習社会における通信教育の教育・学習方法と学習者の自由との原理的検討を行った白石克己（1990）の研究、通信教育は学習者の意志を加熱・冷却することで人材の選抜・選別機能をもつとした福間良明（2008）の分析などを挙げることができる。

しかし問題は、こうした従来の研究が核心的な問いへの回答を提示できていないことにある。すなわち、「なぜ通信教育は学びの自由（いつでもどこでもだれでも）を雄弁に語ると同時に、自身の教育・学習行為の真正性に対する社会的疑念（通信教育は本物の教育ではないのではないか）を招いてしまうのか」という教育学的意義への回答である。〈顔〉が、声の共有と目の相互性が織り成す場とすれば、声と目の不在ゆえに学びにおける身体性の欠如と見なされる通信教育とは、対面教育の補完的な役割以外にその固有性は存在するのかという疑念である。

回答の手がかりは、通信教育とその他の教育とを分かち重大な違いにあると考えられる。それは、教育者と学習者が時間的・空間的に離れていること、すなわち、教育者と学習者とのあいだに「へだたり」がある、というところに見出せるだろう。この「へだたり」の存在こそが、通信教育に固有の、教育・学習の自由とそれに不可分の社会的疑念の召喚という両義性を生み出す。「へだたり」の肯定的側面を捉えれば、通信教育は学びの自由の象徴として目に映り、否定的側面を捉えれば、〈顔〉＝身体性の欠如として社会的疑念の対象となるという具合に、「へだたり」の捕捉のされ方によって、それを内蔵する通信教育の教育学的意義が変化するのである（古壕2012b）。

この「へだたり」があることで初めて「通信教育」という教育・学習形態やそこでの教育・学習行為が成立することに鑑みれば、「へだたり」への注目は、制度や方法や機能といった通信教育に関するあらゆる考察自体を成立させるメタ的視座として位置づけることができる。それゆえ、「へだたり」への認識を欠いた通信教育の研究は、それがいかに精緻なものであったとしても、「へだたり」を等閑視する限りで、上記の両義性に象徴される通信教育に固有の構造や機能を捉え損ねてしまうだろう。したがって、通信教育の探求の核心には、「へだたり」が据えられるべきなのである。

### 3. 「へだたり」があること

しかし従来の先行研究では、教育の機会均等の形式的・実質的内実、教育行為と学習行為の自由、選別・選抜機能などへの注目のもとに考察が積み重ねられてきたものの、そこでは「へだたり」は看過されるか、あるいは言及されるにしても所与のもととして扱われるに過ぎなかったのである。核心的な問いへの回答を明示できない理由がここにある。

したがって、以上の議論を踏まえるならば、次のように考える必要があるだろう。通信教育の探求には、「へだたり」を問いの前提に据えるのではなく、「へだたり」それ自体を問いの対象とすること、通信教育を通して見出される教育や学習の営みではなく、通信教育の教育・学習の営みに照準すること、が求められる。すなわち、通信教育それ自体をいかに主題化するのかが問われているのである。「へだたり」の探求とは、まさに通信教育の通信教育たる存立条件そのものに関する探求と同義であるといつてよい。

この「へだたり」を主題として扱った研究としては、生成期の社会通信教育における「へだたり」を考察した古壕（2012b）の研究と、海外の初期遠隔教育論における“distance”の意義を考察した古壕（2013）の研究が挙げられる。前者では、政策立案者と通信教育アクターの視点から、社会通信教育は多様な意味を宿した「へだたり」を有するために、教育・学習の自由やそこでの教育・学習行為への社会的疑惑、学習者自身の自律性・自発性の調達といった社会通信教育自身に内在するあらゆる問題を学習主体に帰してしまう構造的問題が明らかにされた。後者では、伝統的な初期遠隔教育論における“distance”概念は、一般的に理解されているような教育的相互性を阻害する障壁的存在とは一概に捉えることはできず、あくまで“distance”の意味は、それと対称関係にある対面教育やその発展形態である複数のテクノロジーの活用を前提とした遠隔教育論との差異において捉えられるべき複数の意味を潜在させた概念であることが指摘されている。

では、これらの研究から導出される知見とは何か。それは、通信教育の存立条件やその固有性を規定するであろう「へだたり」は、複数の行為主体や諸言説との差異の関係のなかで捕捉され、意味づけられ、価値づけられ、存在を規定されるということである。差異の関係において「へだたり」を考察すること、これが「通信教育を捉える視座」の探求の出発点となる。そして、教育者と学習者の存在なくしては教育という出来事があり得ない以上、差異の関係の構成の契機は教育者と学習者の教育的なやりとりに、つまりは両者のコミュニケーションに求めることができるだろう。したがって、考察はコミュニケーションの様態の解明へと向かうことになる。

ここで本稿の構成を述べておこう。4では近年のコミュニケーション論を手がかりに通信教育におけるコミュニケーションの機能的な特徴を確認する。続く5では言語に焦点を当て、言語は「差異を含んだ同一性」という構造を有することを示す。6では文字というメディアを対

象として、「階層秩序的二項対立システム」における文字の位置を探る。最後の7ではこれまでの議論を(1)メディア、(2)学習者と教育者、(3)「へだたり」の3点からまとめ直し、「へだたり」の再定位を行う。

#### 4. 通信教育におけるコミュニケーションとは

教育者と学習者のコミュニケーションの考察は、まずもって、コミュニケーションとは何かについて整理するところから始めなければならない。コミュニケーションとは何か。この問いを考える際に有益な示唆を与えてくれるのは、社会システムの構成要素は相互行為ではなく「コミュニケーション」であるとする、ニクラス・ルーマンの議論である。以下、ルーマンをメディア論的に受容する北田暁大（2004）の議論を参照しながら、ルーマンのコミュニケーション論の特徴を素描しておく。北田はルーマンのコミュニケーション論に、(1)伝達様式の一義性と(2)移転モデルの失効の2つの特徴を見出している。

まずは、(1)伝達様式の一義性から見ていこう。ルーマンによれば、コミュニケーションとは3つの選択的な過程の統一体から成っているという。すなわち、コミュニケーションとは、①（送り手による）情報の選択、②（送り手による）その情報の伝達の様式についての選択、③（受け手による）理解の選択（＝①情報と②様式、を区別する）という3つの選択過程の統一体である。これは日常生活の風景を想像すると容易に理解できる。例えば、ラーメン屋の店主と客との会話で、店主の「いらっしゃい、何にしましょう？」との問いかけに、「味噌ラーメンを1つ」と客が応答した場面。これをルーマンのコミュニケーション論の文脈に即してみると、①店主はラーメンをつくる用意が整っているという情報を（少し持ち場を離れる（＝用意が整っていない）といった他の情報を取り上げずに）選択し、②その情報を問いかけ（＝「何にしましょう？」）という伝達の様式をとり、③客は店主の「いらっしゃい、何にしましょう？」（①と②）を調理が可能であると解釈し「味噌ラーメンを1つ」という応答（「週末は映画を見る予定です」は選択せずに）を選択した、となる。

ルーマンはコミュニケーションについて次のように述べる。

コミュニケーションは、自我（＝受け手：引用者注）が情報そのものの選択と伝達の仕方の選択という二つの選択を区別でき、この差異を自我自身で処理することができるということによってのみ成立する。（Luhmann1984＝1993：223）

伝達それ自体は、さしあたりなんらかの選択の提示にすぎない。それに対する応答によってはじめてコミュニケーションが完結することになり、その応答のいかんに応じて、コミュニケーションという統一体がいかなるものとして成就しているのかを読み取ることがで



きる。(ibid: 242-243)

ルーマンの議論の要諦はこの言明に表れている。コミュニケーションは、受け手が情報の選択と伝達の仕方の選択の2つの選択を区別し、その理解を提示することによって成立する、とルーマンは言う。つまりこれは、コミュニケーションにおいては「受け手による『理解』があって初めて先行する行為の意味が獲得される」ということ、それゆえ「送り手の意図なるものは不要とはいかないまでも、コミュニケーションにとって付随的なものである」ということを意味するのである(北田2004: 24)。

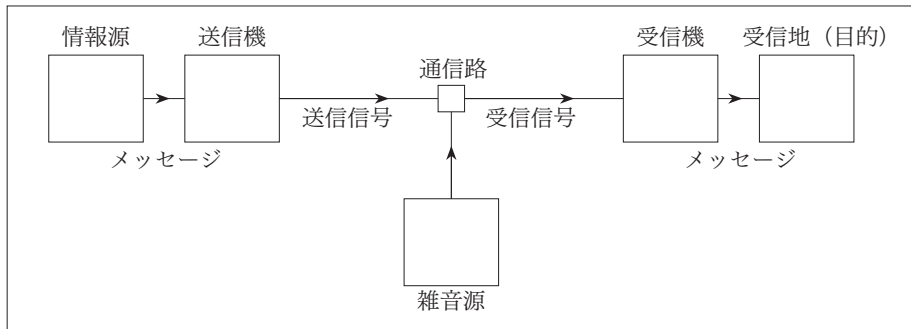
さらにルーマン(1984=1993)が指摘するように、コミュニケーションの成立条件において言葉は必ずしも必要ではない。表情を僅かに変えたり、ものの位置を少し移動するだけでよい。例えば会議中のあくびを退屈として、食事の際のナスを皿の端に寄せる仕草をナスが苦手として、受け手に理解され応答されるならば、コミュニケーションは成立するのである。ここでは、あくびが何気ないものであった、好物のナスを最後にとって置いたとする送り手の意図は、受け手にとっては副次的に扱われていることがわかるであろう。

以上の議論により、(1) コミュニケーションの伝達様式の一義性、が導出される。すなわち、コミュニケーションにおいては(送り手の意図を含んだ)情報の内容よりも、その情報を伝達する様式の提示こそが一義的に機能しているのである。ここにおいて、伝達様式が伝達内容自体を規定する側面が明らかとなる。つまり、コミュニケーションにおける『特殊な音調・強勢の存在、ウィンク、咳払い、微笑』といった反語記号なども、情報の意味論的理解に必要なコンテクストを外側から構成する付加的情報なのではなく、理解に不可欠の内的な契機」(北田2004: 78)として捉え直さなければならない。ある伝達様式を通して情報内容が伝達されるのではなく、伝達様式において情報内容が実現するのである。

ただし、注意してほしい。コミュニケーションは現象の水準では、①情報の選択→②様式の選択→③理解の選択という一方向的な因果関係として目に映るが、その成立や意味理解の水準では、現象とは逆に③理解の選択→②様式の選択→①情報の選択となる、ということではない。ルーマン(1984=1993: 227)が理解を情報と様式の区別・差異として定義(「情報と伝達の差異は、理解の基盤であると同時に理解によって映し出されている」)し、コミュニケーションを3つの選択の統一体であると述べたことの意味は、情報・様式・理解の三者は、時間的な継起のなかで次々に引き起こされる独立した出来事ではなく、原理的には不可分にして同時的な出来事なのだということである。

さて、この伝達様式の一義性により、(2) 移転モデルの失効、が宣言される。どういうことであろうか。通常コミュニケーションとは、送り手から受け手への情報の伝達であるとイメージされている。この常識的なイメージを精緻化したのが、クロード・シャノンである(Shannon, Weaver. 1967=1969)。シャノンによれば、コミュニケーションとは、情報源において創

始されたメッセージが受信地において再現されるまでの過程である。シャノンでは次のようなモデルを提示する。



図：一般的な通信系の抽象化された線図  
(Shannon, Weaver. 1967=1969：46)

この図からわかるように、メッセージは送信機を介して信号に変換され、通信路（その過程で雑音源＝雑音が介入する）を経て受信機に到達し、その受信機において記号がメッセージへと復元されるというわけである。シャノンの理論の中心は、メッセージの送受信の技法やその工学的条件に関する数学的解明にあった。そこでは、メッセージの伝達過程で「いかに雑音をなくすか（少なくするか）」という雑音の処理に焦点が当てられたのである。

ルーマンは、この情報を送り手から受け手へと伝達するモデルを、「移転（Übertragung）」メタファーが用いられ、あまりに「存在論的発想」に捕らわれているがゆえに、コミュニケーションの理解に適わないとする。なぜなら、本来コミュニケーションの過程で明らかになるはずの情報が、移転メタファーでは予め実体視され、送り手から受け手への伝達過程での情報の同一性を誇張しているためである。換言すれば、移転メタファーは、コミュニケーションを情報内容の相へと矮小化するため、伝達様式の一義性への視点を欠落させてしまっているのである。こうして移転モデルの失効<sup>1)</sup>が宣言される（Luhmann1984=1993：217-220）。

さて、以上のルーマンの議論を、文字によるコミュニケーションである通信教育と接続させたとき、何が言えるであろうか。再びルーマンの議論に耳を傾けてみよう。ルーマンは、文書と印刷について次のように指摘する。

（人びとが居合わせている状況では—引用者注）伝達と発話が作用を引き起こす統一体として融合しており、情報が不足しても興奮をさそう発話によって補われており、話すこと、聞くこと、および受容することがリズムに従ってまたラブソディとして同時に発生し、文字どおり疑いをさしはさむ時間は許されない。文書によってはじめて、情報と伝達の一義的な差異が強要されたのであり、……文書や印刷によってはじめて、情報と伝達の統一ではなく、まさしく情報と伝達の差異に反応するコミュニケーション過程に接続することが

たやすくおこなわれえたのである。(ibid: 256)

この指摘は、通信教育にとって示唆に富むものである。印刷物のような文字を媒介としたコミュニケーションにおいては、送り手と受け手のあいだに時間的差異が存在するために、対面的状況では可視化しづらい情報内容と伝達様式の差異が明確に顕在化されるのである。文字というメディアでは「誰のために、いかなるコンテキストにおいて、いかなるシステムのために[書かれたのか]、という問いが必然的に起こってしてしまう」(北田2004: 28) ののである。したがって、文字を介したコミュニケーションである通信教育は、情報と様式の差異の存在、つまりコミュニケーションの本質的な側面を明示化する機能を有すると言えるのである。

ところで、以上の議論を辿ってきたとき、ある疑問が湧いてくる。文字というメディアが情報と様式の差異を明示化する機能を有するとしても、そもそもなぜ情報と様式の差異は生じるのであろうか。コミュニケーションを成立させる理解が情報と様式の差異への応答であることに鑑みれば、コミュニケーションの核心はこの差異の存在にこそあると言える。したがって、考察はコミュニケーションに必要不可欠な言語それ自体へと向かわなければならない。

## 5. 言語とは

言語とは何か。言語そのものへと向かうこの問いに向き合った人物として、ヴァルター・ベンヤミンを挙げることができる。ベンヤミンは「言語一般および人間の言語について」という論考で、「言語とは、技術、芸術、司法、あるいは宗教といった当該の対象における、精神的内容の伝達をめざす原理を意味している。一言でいえば、精神的内容のどのような伝達もすべて言語にほかならない」(Benjamin1916=1995: 9) と述べている。端的に言ってしまうと、ベンヤミンは言語を媒体として捉えているのである。

だが、注意してほしい。ベンヤミンは、言語とは人が自らの精神的本質(=意味)を相手に伝達するための媒体である、と論じているのではない。こうした言語観は「意味の伝達が言葉であり、伝達の対象は事柄であり、伝達の受け手は人間である」(ibid: 15) という図式を前提にしているために、ベンヤミンが「ブルジョア的言語観」としてむしろ徹底して斥けたものである。ベンヤミンにとって言語とは、情報伝達や意思疎通の道具や手段ではない。というのも、言語が伝達の道具や手段へと還元される限り、意味の伝達の可能性が所与のものとして想定されてしまうためである。

では、言語を媒体として捉える、とは何を意味しているのか。次の言明がベンヤミンの言語観を象徴している。

言語は何を伝達するのか？言語は自身に合致する精神的本質を伝達する。この精神的本質



は自己を言語において（in）伝達するのであって、言語によって（durch）ではない〔傍点ママ〕。（ibid: 11）

伝達のメディアである言語は、自己の外部にある精神的本質（＝意味）を伝達する手段ではなく、自己自身において自己を伝達する。換言すれば、精神的本質（＝意味）は言語を通して伝達されるのではなく、言語において実現すると言えるだろう（北田2004：80）。この議論の核心は、自己を自己自身において伝達する、あるいは精神的本質（＝意味）は言語において実現する、とは何かにある。もう少しベンヤミンの議論を追ってみよう。

もっとも表現というものは、そのいちばん奥深い本質全体からいって、言語としてのみ理解されねばならない。他方、言語的本質を理解するためには、それがいかなる精神的本質にとつての直接表現になっているかを、つねに問わねばならない。すなわち、たとえばドイツ語は、われわれがそれによって（durch〔……を手段として〕）表現できると一誤って一考えるものすべてにとつての表現では決してなく、ドイツ語において（in〔……を媒介として〕）自己を伝達するものの直接表現なのである。ここにいうこの＜自己＞こそが精神的本質にほかならない〔傍点ママ〕。（Benjamin1916＝1995：10）

ベンヤミンは「言語的本質を理解するためには、それがいかなる精神的本質にとつての直接表現になっているかを、つねに問わねばならない」と言う。この「直接表現」が鍵概念である。森田團の助けを借りれば、「直接表現」とは、「表現するものとしての言語と表現されるものとしての精神的本質」が「表現において無媒介的な関係」を結ぶことであると解釈できる（森田2011：86）。この言語の直接性＝無媒介性こそが、言語の本質である。つまり、形式（表現するもの）と内容（表現されるもの）とが直接＝無媒介的な関係を取り結ぶ場こそが、言語というメディアなのである。だから、ベンヤミンは「言語において（in）伝達するのであって、言語によって（durch）ではない」と述べるのである。したがって、この言語の直接性＝無媒介性に鑑みれば、言語というメディアは、形式と内容、意味するものと意味されるものといった区別自体を失効してしまう地平に見出され、いわば「差異を含んだ同一性」（今井1998：66）という構造を有しているのである。ベンヤミンが、言語を媒体として捉えている（「どの言語も自己自身において自己を伝達する」）とは、この意味においてである。

さて、これまでの議論を振り返ってみると、ルーマンとベンヤミンとのあいだに相同性を見出すことができるだろう。ベンヤミンが、言語を媒体として捉え、その本質を伝達の直接性＝無媒介性に見たのは、ブルジョア的言語観とは対称の「意味の伝達が前提とされないような伝達」「伝達の宛先がそのつど不明であるような事態」（森田2011：112）を理想としてのことであった。このことをベンヤミンは「言語の内容というものは存在しない。伝達として、言語は、

ある精神的本質を、とはすなわちある伝達可能性そのものを、伝達する〔傍点ママ〕」(Benjamin1916=1995:18)と述べている。

他方、ルーマンが理解を情報と様式の区別・差異として定義し、コミュニケーションを3つの選択の統一体であると述べたことの意味は、情報・様式・理解の三者は原理的には不可分にして同時的な出来事であり、そこでの要諦は、ある様式を通して情報が伝達されるのではなく、様式において情報が実現するということであった。それを本稿では、伝達様式の一義性と呼んでいる。

この伝達様式の一義性とは、前記のあくびやナスの例から示唆されるように、コミュニケーションにおける反語記号(特殊な音調・強勢の存在、ウィンク、咳払い、微笑)が理解に必要な不可欠な内的な契機であることを提示していたのであった。そうであるとすれば、情報と様式は等価的な関係を成していると言えるのではないだろうか。あくびを退屈として、皿の端に寄せる仕草をナスを苦手として受け手が理解し応答した事態とは、受け手の視点に立てば情報と様式とを区別できずに両者を等価に捉えざるを得ない状況のなかで、ある理解の選択(退屈、苦手)を行ったことを意味している。つまり、送り手の目には情報と様式を混同した「誤解」として映る現象は、実は情報と様式が等価的な関係を成しているがゆえに生じるのである。したがって、ルーマンの言う理解とは、情報と様式とを差異化しつつも両者を等価的に捕捉する行為なのである。この理解の相に、ベンヤミンの議論で明らかとなった「差異を含んだ同一性」を、つまりは言語というメディアの構造を垣間見ることができるであろう。

しかし、こうしたルーマンのコミュニケーション論とベンヤミンの言語論の相同性(cf. 北田2004)を指摘しただけでは、「へだたり」を主題に据える通信教育の視座の探求においては十分ではない。これまでの作業でコミュニケーションの機制や言語の構造をある程度整理できたとしても、通信教育が孕む学びの自由と社会的疑念という両義性の問題への回答を未だ提示できていないからである。

## 6. 文字というメディア

そこで本稿は、その回答の手がかりをジャック・デリダのエクリチュール論に求める。デリダと言えば「脱構築 déconstruction」というふるまい、つまり、さまざまな構造をその必然において引き受けつつ、そこで抹消された他者の痕跡(純粋な内部=自己の内部につねにすでに外部=他者が存在する)を精緻に顕現させることで、根源的な偶然性、予見不可能性、決定不可能性の地平に留まりながら単一化や均質化に抗う思考の出来事、が思い浮かぶ。本稿で取り上げるエクリチュール論は、特に初期デリダの中心を占め、脱構築という思考の出来事の重要な一部を成すものである。

さて、デリダはパロール(音声言語)とエクリチュール(文字言語)について次のように述

べている。形而上学においては、つねに声や話す行為といったパロールが真理のメディアとして見なされ、文字や書く行為といったエクリチュールは真理を危うくする危険な技術だとされる。この形而上学の背後には、「自己への現前」を真理の価値と見なす志向性が存在している。デリダによれば、パロールは必然的に声と結合することによって、音声的な意味するものを指示するが、そこには現前的な主体＝いまここにある主体の絶対的近接性の存在を随伴するために、いかなる外部＝他者の侵略もなく意味や意識を純粋なそれそのものとして存在させることが可能であるとする暗黙の前提があるという。例えば、現前的な主体の声は空間的近接性や時間的同时性において聞かれる（「自分が＝話すのを＝聞く」）ため、直接的＝無媒介的に自然に現前している、といったように。そしてここから、形而上学における声と意識との結合＝パロールは、現前的主体＝いまここの主体の統御下に置かれるがゆえに、真理の体系への接近のメディアと措定され、パロール＝声の不在そのものであるエクリチュールは、つねに現前的主体＝いまここの主体の統御から逃れる（書く主体と読む主体の不在）がゆえに、徹底的に貶められ排除される対象となるのである。エクリチュールはパロールの代理に過ぎない（Derrida 1967＝1972）。

だが、デリダはこの声の構造に疑義を唱え、パロールのなかにすでにエクリチュールがあるため、パロール／エクリチュールの二項対立は成立し得ないと言う。どういうことであろうか。デリダは「私は考える」という発話がひとつの表現であることに着目する。表現には必ず何かしらの素材（音や文字など）を必要とするが、この音や文字などの物質は私に対して外在的なものである。つまり「私は考える」という表現は必ずある物質性＝メディアを持たざるを得ないのであり、そのことによって「私は考える」という発話はつねに「それを瞬時に回収し『私は存在する』へと連結するはずの『自分が話すのを聞く』装置から逸脱してしまう」のである（東1998：157）。ここに、主体が自らの同一性を維持するために用いる声（「自分が＝話すのを＝聞く」）につねにすでに物質性＝媒介性や他者＝外部が侵入しているさまを見ることができだろう。

そして本稿で重要なのは、形而上学におけるパロール／エクリチュールが（両者の境界がたとえ虚構であったとしても）「階層秩序的二項対立システム」を成していることである。すなわち、「パロールはエクリチュールと対立し、エクリチュールを排除するばかりでなく、エクリチュールに対して価値的に優位に立ち、特権化される。パロールは根源的、本来的、自然的な言語、エクリチュールは派生的、非本来的、技術的言語で、後者は前者の頽落形態であるとされる」（高橋2003：76-77）のである。

このデリダのエクリチュール論から、通信教育が社会的疑念（通信教育は本物の教育ではないのではないか）を召喚してしまう原因の一端が明らかとなる。ゲイリー・ギラードはデリダのエクリチュール論を援用し、教育の階層問題として“internal / external” “lecture / correspondence” “school / home” “listening / reading” “speech / writing”などの二項

対立の存在を挙げ、前者の後者に対する価値の優越あるいは特権化を指摘する。そしてギラードが言うように、この後者の価値と結合するのが通信教育なのである。そこでの通信教育は「教育における本来的メディアとしての教育的な声の不在」として捕捉されている (Gillard1993)。

したがって、次のことが言えるだろう。通信教育は、階層秩序的二項対立システムにおける文字 (“external” “correspondence” “home” “reading” “writing”) との親和性が高いということ。すなわち、通信教育は必然的に声の不在 (=文字の使用) を内備しているがゆえに、劣位に置かれ従属的に扱われるということを意味する。逆に言えば、前者 (“internal” “lecture” “school” “listening” “speech”) が声との親和性が高いがゆえに、「教育的な声」を有する対面教育は特権化されているとも考えられるのである。したがって、ここには〈対面教育=身体的近接性 (声)=教育の真正性〉という教育をめぐる構図が顕現していると言えるのではないだろうか。〈顔〉の不在としての通信教育における両義性の問題への考察は、この水準においてなされなければならない。

## 7. 「へだたり」の再定位

さて、「へだたり」の再定位に向けて、本稿のこれまでの議論を (1) メディア、(2) 学習者と教育者、(3) 「へだたり」、の3点から整理しよう。

まず (1) メディアである。伝達様式の一義性から明らかなように、メディアとは送り手の意図を伝達する透明な媒体ではなく、間主観的な意味生成の場として捉え直す必要がある。このメディアの象徴である言語とは「差異を含んだ同一性」(内容/形式、意味されるもの/意味するもの) という構造を有し、他者の身体とのあいだに生起する社会的なものであると言える。そして、通信教育が内備する文字言語は、送り手と受け手の時間的差異を前提に構成されるものであるため、このメディアの「差異を含んだ同一性」構造やそこでの間主観的な意味生成の過程をより明確に顕現させる機能を有するのである。

さらに、この文字言語は音声言語と対称関係にあるため、教育の階層秩序的二項対立システムの下位に位置づけられることで「派生的、非本来的、技術的」との価値を帯びることになる。こうして通信教育は、自身の教育・学習行為の真正性に対する社会的疑念 (通信教育は本物の教育ではないのではないかと) を召喚してしまうと考えることができるのである。

次に (2) 学習者と教育者である。このようにメディアを間主観的な意味生成の場として捉え直すならば、そこでの学習者は、教材のような書物の形態の物質的变化によって身体性の変容を被り、一人で書物を読みそれを解釈しようという態度でテキスト消費に臨む解釈的主体として指定できる。この解釈的主体としての学習者像は、視る読書 (黙読) 一解釈をし、書くことで自らの内面へと指向すると同時に自己表現を行う近代的個人像と重なり合う (cf.

Chartier1992)。他方、教育者は教材を介して一方的に知を伝達する者ではなく、学習者と非対称的な関係を結びながらも、レポートというメディアの場において学習者に応答する解釈的主体として捉え直される。

こうした行為主体の指定のあり方は、北田の言う「解釈学的欲望」をその内に秘めている（北田2004：87-88）。ルーマンの議論から示唆されるように、送り手／受け手の区分はコミュニケーションという出来事による事後的産物であって、その区分を所与として扱うことはできないのであった。この発話主体＝送り手／その発話意図の解釈者＝受け手というコミュニケーションにおける自己画定の問題に対して、送り手／受け手の時間的差異を内包する通信教育では、文字言語というメディア（例えば教材やレポート）の存在に、〈「教育」者／「学習」者〉の区分を重ね合わせることで対応している。例えば、教材の存在は〈送り手＝教育者／受け手＝学習者〉、レポートの存在は〈送り手＝学習者／受け手＝教育者〉といった具合に。そして通信教育におけるコミュニケーションでは、その時々メディア（教材やレポート）を場として展開される、「作者」の意図や「作品」の意味をめぐる行為主体同士の解釈のあり方やその内実に焦点が当てられるために、それらの解釈を成立させる場それ自体は所与として扱われることになる。つまり、コミュニケーションにおける伝達様式存在を可視化する通信教育は、逆説的にも、伝達様式を所与とし情報内容へとコミュニケーションを回収することで成立しているのである。

最後に（3）「へだたり」である。以上の議論を踏まえるならば、「へだたり」とは教育者と学習者とが「時間的・空間的に離れている」といった地理的な事態を指すのではないことは明白であろう。デリダのエクリチュール論を下敷きにすれば、「へだたり」を地理的に解釈しそれを学びの障壁と見なす態度の背後には、〈声＝自然／文字＝技術〉という前者の后者への価値の優位を示す二分法の下で、〈顔〉という場での主体同士の身体的接触に学びの真正さをみる近代的志向性の存在が指摘できる（古壕2013）。むしろ、「へだたり」とは、教育者と学習者の、教育における解釈的主体同士の非同期的なコミュニケーションをめぐる問題系の象徴なのである。

換言すれば、その問題系で問われているのは、コミュニケーションにおける伝達経路の誤配可能性なのである。東浩紀の次の言葉は示唆に富んでいる。『『エクリチュール』とは結局、情報の不可避的かつ不完全な媒介なことだと考えられるだろう。情報の伝達が必ず何らかの媒介（メディア）を必要とする以上、すべてのコミュニケーションはつねに、自分が発信した情報が誤ったところに伝えられたり、その一部あるいは全部が届かなかったり、逆に自分が受け取っている情報が実は記された差出人とは別の人から発せられたものだったり、そのような事故の可能性に曝されている」（東1998：83-84）。こうした東の言葉に従えば、シャノンの移転モデルや形而上学的思考とは、メディアを透明な媒体＝純粋な伝達経路として捉えることで、コミュニケーション過程での事故の可能性＝誤配可能性を自らの手で制御可能だとする転倒した



ものであると言えるだろう。

以上から、通信教育におけるコミュニケーションとは、教材を介した教育者から学習者への一方的な知の伝達ではなく、身体活動を伴った解釈的主体同士の意味生成の過程として捉えることができる。そしてそこでの教育とは、誤配の可能性に満ちた、教育者の教育的意図と学習者の学びの自由との差異の出来事なのである。今井康雄が指摘するように、教育の生息域は「意味基準と行為の〈あいだ〉」（今井2004：285）に求めなければならないだろう。そこで「問われるのはむしろメディアのメカニズムであって、それが一方では教育する側の意図をいかに屈折させ、他方では教育される側の「自由」をいかに挑発しているかが問題となるのである」（ibid: 37）。

したがって、「へだたり」とは、非対面的な解釈的主体同士の文字言語による意味基準と行為とのあいだにあるもの、として再定位できるのである。このように「へだたり」を再定位することによって、従来看過されてきた、教育的コミュニケーションにおける不在の他者への想像力をめぐる考察の端緒を開くことができる。どういうことであろうか。

この「へだたり」を時間や空間の観点から見れば、「へだたり」の存在は、従来の均質的空間や直接的時間のなかに、多層的な学びの時間や空間が見出されたことを意味する。それゆえ、「へだたり」は教育者と学習者を「一对多」関係へと形式的に構成するが、その物理的・物質的差異のために、学習者は自己に固有な時間・空間下において自由に想像力を駆使することで、「一对一」の関係（私だけの先生）へと組み換えることができる。したがって、通信教育における「へだたり」とは、教育者の現前的な不在であるがゆえの教育者の遍在をもたらすのである。こうした「へだたり」の機能を駆動させているのは、まさに不在の他者への想像力に他ならない。

この通信教育に固有な想像力の機制に関する考察は、「通信教育はいかに教育たろうとしているのか」という通信教育の自己意識の探求を意味するであろう。こうした点は、稿を改めて詳細に検討することとしたい。

#### 注

- (1) シャノンのコミュニケーションモデルには、別の解釈も存在する。今井康雄は、シャノンがなぜエンコーディング／デコーディングのようなメッセージの送受信の過程での雑音の処理の問題に「不可解」なまでに拘ったのかに注目する。今井によれば、シャノンの雑音の処理への拘りは、実はシャノン自身がコミュニケーション過程においてはメッセージの同一性が物質的に保証され得ないことを理解していた証左ではないか。それゆえ、シャノンのモデルは雑音／メッセージの境界線の不可能性こそを提示していたのではないかと指摘する（今井2008：125-126）。

こうした今井の解釈に従えば、ルーマンはシャノンを批判的に乗り越えたのではなく、シャノンを発展的に継承したと言えるだろう。今井の指摘は刺激的であり厳密な検討を要するが、ルーマンの議論からコミュニケーションの核心を探ろうとする本稿では、ルーマンの解釈を採用したいと思う。

参考文献

- 東浩紀（1998）『存在論的、郵便的—ジャック・デリダについて』新潮社.
- Benjamin, Walter. (1916=1995)「言語一般および人間の言語について」[*Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen*, Gesammelte Schriften. Vol.2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, pp.140-157.].『ベンヤミン・コレクション I—近代の意味』浅井健二郎編訳, ちくま学芸文庫, pp.7-36.
- Chartier, Roger. (1992)『読書の文化史—テキスト・書物・読解』福井憲彦訳, 新曜社.
- Derrida, Jacques. (1967=1972)『根源の彼方に—グラマトロジーについて 上・下』[*De la grammatologie*, Les Éditions de Minuit.] 足立和浩訳, 現代思潮新社.
- 藤岡英雄（1980）「通信教育の可能性—遠隔教育論的アプローチ」『教育学研究』第47巻4号, pp.298-307.
- 福岡良明（2008）「社会通信教育の変容と『改善の知』の系譜—『地方改良』から『ビジネス・キャリア』へ」佐藤卓己・井上義和編『ラーニング・アロン—通信教育のメディア学』新曜社, pp.161-192.
- Gillard, Garry. (1993) “Deconstructing contiguity” Evans, Terry. & Nation Daryl. (eds.) *Reforming Open and Distance Education: Critical Reflections from Practice*, St.Marin's Press, pp.182-195.
- 広田照幸・宮寺晃夫編（2014）『教育システムと社会—その理論的検討』世織書房.
- 今井康雄（1998）『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想—メディアのなかの教育』世織書房.
- 今井康雄（2004）『メディアの教育学—「教育」の再定義のために』東京大学出版会.
- 今井康雄（2008）「教育において『伝達』とは何か」『教育哲学研究』第97号, pp.124-148.
- 石田英敬（2015）「知のデジタル展開」石田英敬／吉見俊哉／マイク・フェザーストーン編『メディア哲学』東京大学出版会, pp.1-14.
- 北田暁大（2004）『〈意味〉への抗い—メディアエーションの文化政治学』せりか書房.
- 古壕典洋（2011）「戦後の『通信教育』概念の動向に関する考察」『生涯学習基盤経営研究』第35号, pp.1-15.
- 古壕典洋（2012a）「制度創設期における大学通信教育の性質についての考察—『スクーリング』という存在を手がかりに」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第51巻, pp.135-144.
- 古壕典洋（2012b）「社会通信教育における『へだたり』に関する考察—生成期の議論に注目して」『日本社会教育学会紀要』第48巻, pp.11-20.
- 古壕典洋（2013）「初期遠隔教育論における“distance”の意義—形態論から行為論への転換過程に注目して」『日本通信教育学会研究論集』pp.1-14.
- Lévinas, Emmanuel. (1978=1999)『存在の彼方へ』[*Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Martinus Nijhoff.] 合田正人訳, 講談社.
- Luhmann, Niklas. (1984=1993)『社会システム理論(上)』[*Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp.] 佐藤勉監訳, 恒星社厚生閣.
- 牧野篤（2014）『生きることとしての学び—2010年代・自生する地域コミュニティと共変化する人々』東京大学出版会.
- 森田團（2011）『ベンヤミン—媒質の哲学』水声社.
- 大村恵・韓民（1990）「J・M・ネルソンと通信教育計画の成立」小川利夫・新海英行編『GHQの社会教育政策—成立と展開』大空社, pp.234-262.
- Shannon, Claude E., Weaver, Warren. (1967=1969)『コミュニケーションの数学的理論—情報理論の基礎』[*The mathematical theory of communication*, The University of Illinois Press.] 長谷川淳・井上光洋訳, 明治図書出版.
- 白石克己（1990）『生涯学習と通信教育』玉川大学出版部.
- 鈴木克夫（1999a）「二つの遠隔教育—通信教育から遠隔教育への概念的連続性と不連続性について」『メ

ディア教育研究』第3号, pp.1-12.

鈴木克夫 (1999b) 「50年の歩み～概観」私立大学通信教育協会『50年の歩み—明日をめざす大学通信教育』私立大学通信教育協会, pp.14-51.

鈴木宗徳編 (2015) 『個人化するリスクと社会—ベック理論と現代日本』勁草書房.

高橋哲哉 (2003) 『デリダー脱構築』講談社.

矢野智司 (2008) 『贈与と交換の教育学—漱石, 賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版会.

#### 付記

本稿は, 科学研究費補助金研究活動スタート支援「戦後日本の社会通信教育の変容過程と機能に関する研究—〈へだたり〉の誕生と終焉」(研究代表者: 古壕典洋, 課題番号: 26885024) の成果の一部である。

(こぼり のりひろ 嘱託研究員／東京大学大学院教育学研究科特任助教)

What is the Point of View to Capture the Distance Education?  
: Toward a Redefinition of the Concept of “Distance” .

KOBORI Norihiro

**Abstract**

The purpose of this paper is to study the point of view to capture the distance education. This paper has the aim to reveal the features of the concept of “distance”. This is because the concept of “distance” is to symbolize the uniqueness of distance education. This paper believes that it is possible to redefine the concept of “distance” by studying the media and communication and language of distance education.

**Keyword** : distance education, distance, media, communication, language